「インクルーシブ教育システム」とは何か
――学校や教員に求められる変化を中心に――

教職教育部門　井上 健

はじめに

近年、世界的に「インクルーシブ教育システム」への関心が高まり、制度的な整備が進められている。

英語の「インクルーシブ（inclusive)」は「あらゆる人々を受け入れた」という意味をもつ形容詞[(1)]であり、「インクルーシブ教育システム」をひとまずは「共生社会を実現するために、多様な背景をもつ子ども・大人が共に学ぶ仕組みや環境」と理解しておこう。ここでの「多様な背景をもつ」は必ずしも心身の障害の有無を意味するものではないが、日本では「障害者の権利に関する条約」の批准を契機に、「特別支援教育」と関連づけて理解されることが多いようである。特に、小・中学校の通常学級に「発達障害」など配慮を必要とする子どもが６％程度在籍することが知られるようになり、インクルーシブ教育システムの構築が求められている。

本稿は、そうした現状を踏まえて、インクルーシブ教育システムを整備していくうえで重要な諸点、すなわち、①インクルーシブ教育システムの理念とその力点、②「システム」としての教育活動、③教員に求められる新たな「専門性（資質・能力)」、について整理・考察するものである。

1　インクルーシブ教育システムの理念とその力点

2006（平成 18）年 12 月、国連総会において「障害者の権利に関する条約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities)」が採択された（2008 年 5 月に発効。日本は 2007 年 9 月に署名、2014 年 1 月に批准し、同年 2 月に効力が生じた)。この条約の 24 条において、インクルーシブ教育システムが「教育についての障害者の権利」を実現するための「障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習」として、次のように提唱されている[(2)]（下線は引用者)。

「障害者の権利に関する条約」 第 24 条　教育

1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、<u>障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習</u>（an inclusive education system at all levels and lifelong learning）を確保する。当該教育制度及び生涯学習は、次のことを目的とする。

(a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。

(b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。

(c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。
2 締約国は、1 の権利を実現するに当たり、次のことを確保する。
(a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと (are not excluded from the general education system) 及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
(b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること (can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live)。
(c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること (Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided)。
(d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること (receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education)。
(e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標 (with the goal of full inclusion) に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること (Effective individualized support measures are provided)。

条約の趣旨から当然であるが、ここでは、インクルーシブ教育システムは「障害者の権利を実現するもの」と捉えられている。すなわち、「人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること」(1 の (a)) をはじめ、障害者が「人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力」を最大限に発達させること (1 の (b))、障害者が「自由な社会に効果的に参加」できるようにすること (1 の (c))、さらに、障害者が「一般的な教育制度から排除されないこと」(2 の (a))、障害者が「質が高く、かつ、無償の初等教育及び中等教育を享受できること」(2 の (b)) が明記されている。そして、それらを担保するために、「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」(2 の (c))、「効果的で個別化された支援措置がとられること」(2 の (e)) を締約国に求めているのである。

さて、「障害者の権利に関する条約」の締結に必要な国内法の整備をするため、2009 (平成 21) 年 12 月に内閣に「障がい者制度改革推進本部」が設置され、2010 (平成 22) 年 6 月に「障害者制度改革の推進のための基本的な方向について」を閣議決定した。[(3)] そして、教育分野では以下の 2 点について「必要な措置を講ずるものとする」とされた (下線は引用者)。

○障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受けるという障害者権利条約のインクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえ、体制面、財政面も含めた教育制度の在り方について、平成 22 年度内に障害者基本法の改正にもかかわる制度改革の基本的方向性についての結論を得るべく検討を行う。

○手話・点字等による教育、発達障害、知的障害等の子どもの特性に応じた教育を実現するため、手話に通じたろう者を含む教員や点字に通じた視覚障害者を含む教員等の確保や、教員の専門性向上のための具体的方策の検討の在り方について、平成 24 年内を目途にその基本的方向性についての結論を得る。

この閣議決定では、障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受けることが「障害者の権利に関する条約のインクルーシブ教育システム構築の理念」と位置づけられていることが注目される。また、「具体的方策の検討の在り方について、平成 24 年度内を目処に」というような期限を設けて、障害者を含む教員等の確保、教員の専門性向上のための具体的方策の検討を求めていることも見逃せない。

こうしたなか、文部科学省から中央教育審議会初等中等教育分科会に審議が要請され、2010(平成 22) 年 7 月に「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」が設置され、2 年後の 2012（平成 24）年 7 月に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告)」(以下、【中教審・2012 年報告】と略称する）がまとめられた。

この【中教審・2012 年報告】では、「我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題」を「共生社会」すなわち「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」を目指すことであるとし、とりわけ、学校関係者は「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築」のために「特別支援教育」を推進すべきとして、次のような提言がなされた[(4)]（下線は引用者)。

①「共生社会」と学校教育

○「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である。

○ 学校教育は、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加を目指した取組を含め、「共生社会」の形成に向けて、重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、<u>共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進</u>についての基本的考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すべきである。

限られた資料からではあるが、この 10 年のあいだに、インクルーシブ教育システムについての理解や説明の力点が「障害者の権利を実現するための障害者を包容する教育制度」から「障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受けること」へ、そして、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」へと推

移していること読み取れる。

そうした流れに棹さすかのように、【中教審・2012 年報告】では、「インクルーシブ教育システム」においては「個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要」であり、そのためにこそ、個人に必要な「合理的な配慮」や連続性のある「多様な学び場」が求められている[(5)]（下線は引用者）。

②「インクルーシブ教育システム」の定義

○ 障害者の権利に関する条約第 24 条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度) とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。

○ インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。

○ インクルーシブ教育システムの構築については、諸外国においても、それぞれの課題を抱えながら、制度設計の努力をしているという実情がある。各国とも、インクルーシブ教育システムの構築の理念に基づきながら、漸進的に対応してきており、日本も同様である。教育制度には違いはあるが、各国ともインクルーシブ教育システムに向かうという基本的な方向性は同じである。

共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムを構築するための「特別支援教育の推進」という理解や位置づけは、次の箇所に典型的に示されている[(6)]（下線は引用者）。

○ 特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである。そのため、以下の①から③までの考え方に基づき、特別支援教育を発展させていくことが必要である。このような形で特別支援教育を推進していくことは、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うものであり、この観点から教育を進めていくことにより、障害のある子どもにも、障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある子ども

にも、更にはすべての子どもにとっても、良い効果をもたらすことができるものと考えられる。

①障害のある子どもが、その能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加することができるよう、医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子どもの教育の充実を図ることが重要である。

②障害のある子どもが、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、地域の同世代の子どもや人々の交流等を通して、地域での生活基盤を形成することが求められている。このため、可能な限り共に学ぶことができるよう配慮することが重要である。

③特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる。

ここでは、「子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行う」ことをめざす特別支援教育は、「障害のある子ども」だけでなく、「障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある子ども」にも、さらには「すべての子ども」にとって「良い効果をもたらすことができるもの」とされている。つまり、障害のあるAさんへの周囲（教員、同世代の子ども、地域住民など）の「理解」や「合理的な配慮」は、他の子どもにとっても良い効果をもたらすと考えられ、その意味において、特別支援教育は「インクルーシブ教育システムの不可欠な構成要素」あるいは「インクルーシブな社会を構築するための重要なプロセス」と見なされるのである。

2 「システム」としての教育活動

前節では、インクルーシブ教育システムとは何かについて、とりわけ、この10年間の日本における理解や説明の力点の変化を簡単に整理した。次の課題は、インクルーシブ教育はこれまでの教育と何が異なるのか、学校の組織や授業のあり方をどのように変えようとするものなのか、への考察である。

この小論で扱えることがらは限られているが、インクルーシブ教育システムは、これまでの教育制度や教育活動の「隙間」をつなぎ、全体的な「システム」として機能するものとして構想されていることを指摘できる。そのことはインクルーシブ教育システム（inclusive education system）の議論においては、education systemの訳語として従来の「教育制度」ではなく、機能的で継続的な活動、多様なネットワークの形成をイメージさせる「教育システム」が採用されていることにも現れている。そうした「システム」としての教育活動（教育支援）という考えかたは、【中教審・2012年報告】での「特別支援教育」を説明する次のような箇所にみられる(7)（下線は引用者）。

（イ）早期からの教育支援、就学相談・指導

・早期からの教育相談・支援、就学指導、就学後の適切な教育及び必要な教育的支援全体を一貫した「教育支援」ととらえ直し、個別の教育支援計画の作成・活用を通じて、一人一人のニーズに応じた教育支援の充実を図ること

・これまでの就学指導中心の「点」としての教育支援から、早期からの支援や就学相談から継続的な就学相談を含めた「線」としての継続的な教育支援へ、そして、家庭や関係機関と連携した「面」としての教育支援を目指すべきであること

（中略）

（ウ）小・中学校における特別支援教育の現状と課題

・障害のある児童生徒の一人一人に対する支援の「質」を一層充実させるため、校長のリーダーシップの下、校内委員会の実質的機能発揮のための全校的体制の構築、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用、教職員体制の整備についての検討や教員の専門性の向上に取り組むこと

・特別支援教育コーディネーターによる支援の連続性の確保

・個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成・活用

・特別支援教育支援員の活用

・特別支援学級、通級による指導における教員の専門性の向上、児童生徒の実態に応じた教育課程の編成

・特別支援教室構想の検討

かつての特殊教育では、児童生徒が持つ障害の種類や程度に即して、特別の場で特別の担当者による、きめ細やかな支援が目指されていた。大きな目標が共有されていなかったわけではないにしても、それぞれの教員の「個人的な対応」が基本であった。どんな教育活動においても、個々の熱意や努力、専門性に負うところは大きいが、今日の複雑な状況では個人でカバーできる範囲は限られる。特別支援教育がベースにする考え方は、個人としての対応から、学校全体での「システム」としての対応、チームによる問題解決へと変化しているのである。

関連して、特別支援教育では「一人一人のニーズに応じた教育支援の充実」が強く打ち出されていることも注目したい。これまでの「点」としての教育支援から、「線」としての継続的な教育支援、そして、家庭や関係機関と連携した「面」としての教育支援へと、教育活動（教育支援）における継続性や一貫性、ネットワークが重視されている。校長のリーダーシップのもとで「校内委員会」「特別支援教育コーディネーター」「個別の教育支援計画や指導計画の作成・活用」「特別支援教育支援員の活用」「特別支援教室」などの具体的な仕組みを用意し、一人一人に対する支援を「システム」として機能させようとしていることが、これまでとの大きな違いである。

さらに、「合理的配慮」という考え方が学校教育に導入された。これによって学校の設置者及び学校は、特別な教育的ニーズのある子どもが必要とするあらゆる「配慮」を体制や財政の面で過度の無理がない範囲で、「合理的」に為すことが求められようになった。[8] これまで、

障害のある児童・生徒に対して学校側が配慮をしてこなかったわけではないが、障害者の権利に関する条約の理念を踏まえて、[9] 教育委員会や教職員に対して、子どもたち一人一人の障害の状態や教育的ニーズに応じて学校教育を受ける場合に個別に必要とされる「合理的な配慮」を提供すべき、としたところに新しさがある。

【中教審・2012 年報告】では、「合理的配慮」を具体的・網羅的に記述することは困難と断りながら、次のような整理をしている。[10]

「合理的配慮」の観点

①教育内容・方法

（1　教育内容）

1－1　学習上または生活上の困難を改善・克服するための配慮

1－2　学習内容の変更・調整

（2　教育方法）

2－1　情報・コミュニケーション及び教材の配慮

2－2　学習機会や体験の確保

2－3　心理面・健康面の配慮

②支援体制

1　専門性のある指導体制の整備

2　幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

3　災害時等の支援体制の整備

③施設・設備

1　校内環境のバリアフリー化

2　発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配備

3　災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

「合理的配慮」は、個別の状況に応じて決定されるものであるだけに、こうすべきであるという正解はない。データベースを整備しようという動きもあるが、まだ時間がかかりそうである。「一人一人の教育的なニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行う」という理想を現実的に前進させるためには、学校（教職員）がチームとなって、本人・保護者らと共通理解を図りながら、その時々で必要な「合理的な配慮」を一歩一歩、柔軟に積み重ねていくしかないのではないか。そのためにも、国・都道府県・市町村に対して、学校での「合理的配慮」の基礎となる「基礎的環境整備」[11] の充実が求められていることは忘れてはならないだろう。

3　教員に求められる新たな「専門性（資質・能力）」

さて、インクルーシブ教育システムの構築が急がれる背景には、小・中学校の通常の学級に在籍する「発達障害」の可能性がある子どもたちの問題もある。

2002(平成 14) 年に文部科学省が実施した全国実態調査では、「知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っていると担任教師が回答した児童生徒の割合」は 6.3% であることが明らかになった。医学や心理学の発展、社会におけるノーマライゼーションの理念の浸透により、障害についての考え方は大きく変化してきている。2004(平成 16) 年に 12 月には、「発達障害」に関して、早期発見や発達支援への国及び地方公共団体の責務を明らかにし、学校教育における支援や就労の支援などを定めた「発達障害者支援法」が成立した（2005 年 4 月施行)。そうしたなかで、障害の種類や程度に応じて特別な場で手厚く教育をおこなう「特殊教育」から、自立と社会参加を見据えて一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導と必要な支援を行う「特別支援教育」へと、基本的な考え方が転換していったことを再度、押さえておきたい。

2005(平成 17) 年 12 月に出された中央教育審議会の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)」では、通常の学級に在籍する「発達障害」の可能性がある子どもたちへの「特別支援教育」は、「いじめや不登校を未然に防止する効果」や「学校全体の学力向上や豊かな心の育成に資する」としていることが注目される [14]（下線は引用者)。

> 現在、小・中学校において通常の学級に在籍する LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援が喫緊の課題となっており、「特別支援教育」においては、特殊教育の対象の対象となっている幼児児童生徒に加えて、これらの児童生徒に対しても適切な指導及び支援を行うものである。
>
> （中略）
>
> また、LD･ADHD･高機能自閉症等の状態を示す幼児児童生徒が、いじめの対象となったり不適応を起こしたりする場合があり、それが不登校につながる場合があるなどとの指摘もあることから、<u>学校全体で特別支援教育を推進することにより、いじめや不登校を未然に防止する効果も期待される</u>。さらに、これらの幼児児童生徒については、障害に関する医学的診断の確定にこだわらず、常に教育的ニーズを把握しそれに対応した指導等を行う必要があるが、<u>こうした考え方が学校全体に浸透することにより、障害の有無にかかわらず、当該学校における幼児児童生徒の確かな学力向上や豊かな心の育成にも資する</u>ものと言える。

それでは、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」という＜新しい枠組み＞で考えたときに、通常の学級の教員はどのような「専門性（資質･能力)」を身につけるべきなのであろうか。かつて、教育職員養成審議会が「いつの時代も教員に求められる資質能力」「今後特に求められる資質能力」というような整理をしたが、インクルーシブ教育システムの構築という課題に対応するために「通常学級の教

員に求められる専門性」を、２つの資料をヒントに考えてみたい。

１つめの資料は、2004(平成 16) 年１月に公にされた文部科学省の「小・中学校における LD（学習障害）， ADHD（注意欠陥／多動性障害）， 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案)」である。このガイドラインは５部構成[16] であるが、「第１部　概論（導入)」には先の全国実態調査を受けて、「この 6.3％という数値から、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒が 40 人学級では２～３人、30 人学級では１～２人在籍している可能性があり、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が『どの学級にも在籍している可能性がある』という意識をもつことが大切です」[17] と述べ、「第３部　学校用（小・中学校)」では「学級担任や教科担任としての気付きと理解」が鍵になることが平易かつ具体的に説明されている。少し長くなるが、引用しておきたい。[18]

○教員用

１．気付きと理解

児童生徒の出すサインに気付き、つまずきや困難などの状況を理解します。

（１）学級担任や教科担任としての気付きと理解

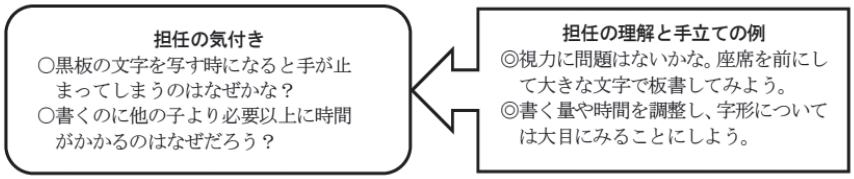
児童生徒一人一人に適切な教育的支援をしていくスタートとなるのは、児童生徒の出している様々なサインに対して「変だな？」「どうしてかな？」という担任の気付きです。そして、「変だな？」「どうしてかな？」と気付いたら、次に「いつ」「どこで」「どのような時」「どんな問題が起こるか」を観察し、問題となっているつまずきや困難などの様子を正確に把握することが大切です。

児童生徒の出しているサインの中には、「これはサインなのかな？」と思うようなものの場合もありますが、それを見逃してしまったために、適切な対応が遅れてしまうこともあります。場合によっては、問題行動等につながることもあります。担任として、児童生徒の出すサインに気付く感性をもつことが大切といえるでしょう。

担任の児童生徒のサインに対しての気付きは、次のような場面や機会にありますが、そのいくつかを例にあげてみます

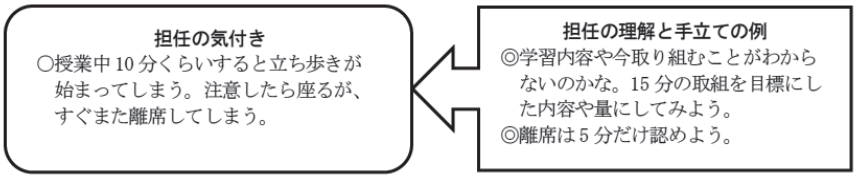
児童生徒の困っている状況からの気付きと理解の例

担任教師の学習や生活場面で子どもが困っている状況からの気付きです。



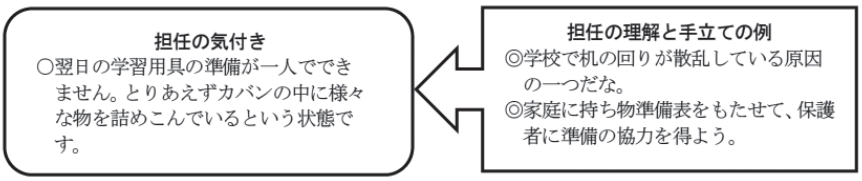
指導上の困難からの気付きと理解の例

担任教師の指導上困っている場面や状況からの気付きです。



保護者相談での気付きと理解の例

担任教師の家庭訪問や教育相談における保護者からの情報による気付きです。



担任の気付きの記録をとっておくとともに、「担任としてどのような対応や支援をしたか」「児童生徒の反応はどうだったか」等も記録するようにします。この記録は、校内委員会で提示する資料づくり、個別の指導計画の立案・作成、保護者面接等の際に役立つ貴重な資料となるからです。

このガイドラインでは、さらに、「(2) 学校体制としての気付きと理解」として「児童生徒のつまずきや困難の状況やその原因の理解、指導方針等が果たして正しいかどうか、不安もあるかと思います。特に原因の理解については正しくとらえないと、その後の指導も間違った方向で進めてしまう場合も起こります。学年会や校内委員会は、担任のそうした不安を取り除く場ですので大いに活用したいものです。そのためには、担任が率直に悩みを話せる雰囲気の学校であることが何よりも大切といえます。」[19] と記している。

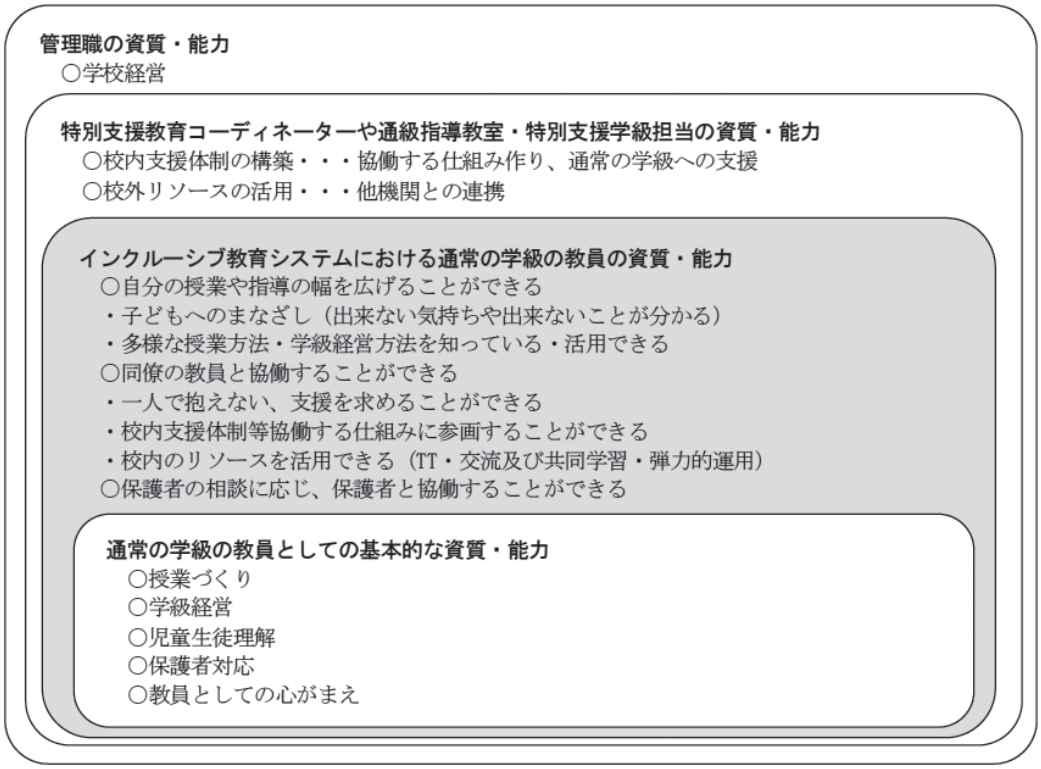
教員であるならば、「児童生徒の出すサインに気付き、つまずきや困難などの状況を理解」することは、学級担任であるか否かを問わず、日常的な教育活動を進めるうえで必須の基本的な力量である。しかしながら、ガイドラインのこうした記述からは、「子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行う」ために、五感を研ぎすませてサインに気付き、問題状況を改善する手立てを考えて、実践していくことが新たな「専門性（資質・能力）」として改めて重視されていることがわかる。

続いて、2つめの資料として、国立特別支援教育総合研究所の「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研究カリキュラムの開発に関する研究　（平成23年度～平成24年度）　研究成果報告書」を取り上げよう。この研究は、「インクルーシブ教育システムの構築及び推進に向け、学校関係者に求められる専門性の内容を明らかにするとともに、研

修カリキュラム立案のための方策やその具体例、加えて組織及び地域としての専門性の担保の仕組みについて検討した」[20] ものであり、「教員には、すべての教員にもとめられる基盤となる専門性があり、それに加えて個々が担当する職種・役割ごとの専門性がある。そしてそれらが組織や地域の中で有機的に働いて、望ましい教育が実現される」[21] と考えるところに特色がある。

ここでは、「通常学級の教員に求められる専門性」についてのみ見ることにしよう。図１は、「インクルーシブ教育システムにおける通常の学級の教員の資質・能力」（背景がグレーの部分。着色は引用者）を、従来の「通常の学級の教員としての基本的な資質・能力」、「管理職の資質・能力」、「特別支援教育コーディネーターや通級指導教室・特別支援学級担当の資質・能力」と対比しながら、学校という組織や機能のなかで整理したものである。[22]

図１　通常の学級の教員に求められる資質・能力の考え方



出典：国立特別支援教育総合研究所「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研究カリキュラムの開発に関する研究　（平成 23 年度～ 24 年度）研究成果報告書」2013(平成 25) 年 3 月、p.83

上の図からは、「インクルーシブ教育システムにおける通常の学級の教員」は、これまでの「通常の学級の教員」に求められる基本的な資質・能力（授業づくり、学級経営、児童生徒理解、保護者対応、教員としての心がまえ、等に関する専門性）」に加えて、障害のある子どもを含む多様な子ども一人一人に対応するために、授業や指導の幅を広げたり、同僚と協働して校内支援体制をつくったり、校内リソースを活用したり、保護者と協働することが一層求められることがわかる。特に、同僚教員との協働に関連して、「一人で抱えない、支援を求めることができる」を第１にあげていることは、「システム」としての教育活動（教育支援）、組織・チームによる問題解決がいかに重視されているかを物語るものである。

また、この報告書では、職種や役割ごとの専門性を検討した上で、「インクルーシブ教育システム構築のためには、特別支援学校や特別支援学級等のみならず、通常の学級の教員も含め、求められる共通の専門性がある」として、教育活動の基本ともいえる「集団形成（学級づくり）」、「学習指導（授業づくり）」、「生徒指導」に加えて、（１）特別支援教育に関する知識・技能の活用、（２）教職員及び関係者の連携・協働、（３）共生社会の形成に関する意識、の３つの要素を含めて考えることが必要であると提言している。その内容は以下のようである[23]（下線は引用者）。

（１）特別支援教育に関する知識・技能の活用について

障害のある子ども等、多様な学びの場で子どもの状態に応じた教育を実践する場合、特別支援教育で取り組んできた一人一人のニーズに応じた指導・支援のノウハウを取り入れることは必須である。障害のある子どものための環境の整備と配慮に関する知識を持っていることは、多様な子どもたちの指導法を工夫する手がかりとなる。

（２）教職員及び関係者との連携・協働について

インクルーシブ教育システム構築のためには、組織・チームで取り組むことが重要である。身に付けた知識や技能を自分の学級づくりや授業づくりに活かすだけでなく、校内外の関係者が連携・協働して指導や支援を行うことに結び付けることが大切である。そのため、インクルーシブ教育システム構築には、人とつながることを意識し、協力して取り組む力を付けることが求められる。

（３）共生社会の形成に関する意識について

インクルーシブ教育システム構築のためには、教員のみならず、すべての人が共生社会の形成について意識をもつことが求められる。中でも、学校は多様な子どもたちが共に学ぶ場となっている。障害のある子ども、複雑な家庭環境に置かれた子ども等が共に学ぶ環境の中、相互に人格と個性を尊重し合い、多様性を認め合うことをまず教員が意識することが求められる。

ここには、すべての教員に共通する、新たな「専門性（資質・能力）」として、「特別支援教育に関する知識・技能の活用」「教職員及び関係者の連携・協働」「共生社会の形成に関する意識」の３つが位置づけられているのをみることができる。すなわち、多様な学び場で子どもの状態にふさわしい教育を実践する場合には「特別支援教育で取り組んできた一人一人のニーズに応じた指導・支援のノウハウを取り入れることは必須」であり、インクルーシブ教育システムの構築するためには「身に付けた知識や技能を自分の学級づくりや授業づくりに活かすだけでなく、校内外の関係者が連携・協働して指導や支援を行うことに結び付けることが大切」なのである。また、共生社会の形成に向けて、「障害のある子ども、複雑な家庭環境に置かれた子ども等が共に学ぶ環境の中、相互に人格と個性を尊重し合い、多様性を認め合う」ためには、まず教員自身がそのことを意識できなければならないのである。

4　おわりに

ここまで、「インクルーシブ教育システム」とは何か、とりわけ、この 10 年間にどのように日本の教育界に受け入れられてきたのかを中教審の報告書などを手がかりに簡単に跡づけてきた。

基本的な方向性として、「多様な背景をもつ子どもが共に育ち、共に学ぶこと」への反対はないとしても、個人の心がけや努力だけでは解決できない問題も少なくない。既に見たように、インクルーシブ教育システムの構築において、「システム」としての教育活動や教員に求められる新たな「専門性（資質・能力）」が強調されていたのはそのためである。単に、共に学ぶ環境をつくり、個々のニーズに配慮するだけでは不十分である。共に育ち、学ぶことを通じて、他者理解と自己認識が深まり、学ぶ楽しさや達成感を得ることができる学校にしなくてはならない。そのためにも、インクルーシブ教育システムは、どの子にとっても過ごしやすい学校づくり、どの子にとってもわかりやすく、充実した授業づくり[24] として理解、実践されるべきである。この小論を閉じるにあたり、【中教審・2012 年報告】の次の箇所を胸に刻んでおきたい[25]（下線は引用者）。

共に学ぶことについて

○基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、<u>それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点</u>であり、そのための環境整備が必要である。

（中略）

○障害のある子どもにとっても、障害のない子どもにとっても、障害に対する適切な知識を得る機会を提供するとともに、<u>バランスのとれた自己理解、達成感の積み重ねから得られる自己肯定感、自己の感情等の管理する方法を身に付けつつ、他者理解を深めていくこと</u>が適当であり、子どもの多様性を踏まえた学級づくりや学校づくりが望まれる。

共生社会は、当然のことながら、学校だけで実現できるものではない。地域の実情を踏まえ、地域住民の理解や協力を得ながら、学校を核としたコミュニティづくりの観点からも考える必要がある。学校や教員の役割や専門性についても、時代や社会の変化に合わせて問い直していかねばならない。現実のケースに即した検討は、今後の課題としたい。

註

(1) 井上永幸、赤野一郎編『ウィズダム英和辞典』（第 3 版、2013 年、三省堂）では、形容詞 inclusive の 3 番目の語義として「3 ＜協議・組織などが＞あらゆる人々を受け入れた an inclusive society 排他的でない社会」と記されている。
また、Collins COBUILD Advanced Dictionary of American English, English/Japanese, 2009 では、inclusive の 1 番目の語義に If you describe a group or organization as inclusive, you mean that it allows all kinds of people to belong to it, rather than just one kind of person. とある。

(2) 外務省のウェブサイト（http://www.mofa.go.jp/）にある「条約の和文・英文」にもとづいて作成した。なお、インクルーシブ教育の原則やアプローチなどについては、1995 年にスペインのサラマンカで開催された UNESCO「特別ニーズ教育に関する世界大会」での「サラマンカ宣言（The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice. in Special Needs Education）」に遡って検討する必要があるだろう。

(3) 「障がい者制度改革本部」に、障害者の代表、有識者等をメンバーとする「障がい者制度改革推進会議」が置かれた（2009 年 12 月 -2012 年 7 月）。同推進会議でまとめられた「第一次意見」（2010 年 6 月）は、「障害の有無にかかわらず、それぞれの個性の差異と多様性が尊重され、それぞれの人格を認め合う共生社会の構築に向け、学校教育の果たす役割は大きい。人間の多様性を尊重しつつ、精神的・身体的な能力を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加するとの目的の下、障害者が差別を受けることなく、障害のない人と共に生活し、共に学ぶ教育（インクルーシブ教育）を実現することは、互いの多様性を認め合い、尊重する土壌を形成し、障害者のみならず、障害のない人にとっても生きる力を育むことにつながる。」とし、「障害者の地域における就学と合理的配慮の確保」「学校教育における多様なコミュニケーション手段の保障」を求めている。

(4) 中央教育審議会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」2012 年（以下、【中教審・2012 年報告】と表記）、p.4。なお、「障がい者制度改革推進会議」の「第一次意見」には、「第 2　障害者制度改革の基本的考え方」に「5.『共生社会』の実現」とあり、「障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策を総合的かつ計画的に推進し、もって障害者への支援と人権の確保を図ることにより、障害の有無にかかわらず、それぞれの個性の差異と多様性が尊重され、それぞれの人格を認め合う共生社会の実現を図る。」と書かれている。

(5) 【中教審・2012 年報告】、pp.4-5

(6) 【中教審・2012 年報告】、pp.3-4

(7)　【中教審・2012 年報告】、pp.8-9

(8)　【中教審・2012 年報告】には「合理的配慮」について、次のような記述がある (p.21)。

○条約の定義に照らし、本報告における「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」、と定義した。なお、障害者の権利に関する条約において、「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれるとされていることに留意する必要がある。

(9)　「障害者の権利に関する条約」の第 2 条に次のような規定がある。

「合理的配慮」とは、障害者が他の者との平等を基礎として全て人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。

(10)　【中教審・2012 年報告】の「3. の (3) 学校における「合理的配慮」の観点」pp.32-35 をもとに筆者が作成。

(11)　【中教審・2012 年報告】には「基礎的環境整備」について、次のような記述がある (p.27)。

○「合理的配慮」の充実を図る上で、「基礎的環境整備」の充実は欠かせない。そのため、必要な財源を確保し、国、都道府県、市町村は、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、「基礎的環境整備」の充実を図っていく必要がある。その際、特別支援学校の「基礎的環境整備」の維持・向上を図りつつ、特別支援学校以外の学校の「基礎的環境整備」の向上を図ることが重要である。また、「基礎的環境整備」を進めるに当たっては、ユニバーサルデザインの考え方も考慮して進めていくことが重要である。

(12)　文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」、2002(平成 14) 年 2 月。同様の内容で行われた 2012（平成 24）年の文部科学省の調査でも「推定値 6.5%」という数値が示されている。なお、これらの調査は担任教員による回答にもとづくものであり、「発達障害」の専門家の判断や医師による診断によるものではないことに留意する必要がある。

(13)　発達障害者支援法における「発達障害」とは、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」（第 2 条）である。

(14)　中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)」2005(平成 17) 年 12 月、pp.5-6

なお、この答申では、「発達障害」を発達障害者支援法などでの定義を踏まえながら、専門家以外にも理解できるように次のように説明している（p.4、下線は引用者)。

「発達障害者支援法及び同法の政省令における発達障害とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもののうち、言語の障害、協調運動の障害、心理的発達の障害、行動及び情緒の障害とされている。これらには、従来から特殊教育の対象となっている障害が含まれるほか、小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒が有するLD、ADHD、高機能自閉症等も含まれる。」

(15) 教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第1次答申）」、1997(平成9)年7月。

(16) 文部科学省「小・中学校におけるLD（学習障害），ADHD（注意欠陥／多動性障害），高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」2004(平成16)年1月。なお、本ガイドラインは「第1部　概論（導入）」、「第2部　教育行政担当者用（都道府県・市町村教育委員会等）」、「第3部　学校用（小・中学校）」、「第4部　専門家用」、「第5部　保護者・本人用」、の5部から構成されている。

(17) 同上、「第1部　概論（導入）」、p.6

(18) 同上、「第3部　学校用（小・中学校）」、pp.34-35　太字や囲み線等は原文のママ。

(19) 同上、「第3部　学校用（小・中学校）」、p.35

(20) 国立特別支援教育総合研究所「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研究カリキュラムの開発に関する研究　（平成23年度～24年度）研究成果報告書」2013(平成25)年3月、「研究の概要」、p.3　なお、この研究では、「専門性」には「資質」と「能力」があり、「能力」の中に「知識」と「技能」がある、と捉えられている。

(21) 同上、「第Ⅲ章　専門性の考え方の整理」、p.57

(22) 同上、「第Ⅲ章　専門性の考え方の整理」、p.83　なお、図の一部（背景）がグレーになっているのは引用者が加工したものであり、原文にはない。

(23) 同上、pp.93-94

(24) 「どの子にとっても過ごしやすい学校づくり、どの子にとってもわかりやすい授業づくり」として、いわゆる「ユニバーサルデザイン」の実践が各地で進められている。例えば、東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫悟『通常学級での特別支援教育スタンダード――自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方――』東京書籍、2010などが参考になる。

(25) 【中教審・2012年報告】、pp.9-10